

Novas perspectivas de ensino das ciências jurídicas: a propósito de Bolonha

*David López Jiménez**

Resumo: O Espaço Europeu de Ensino Superior (Processo de Bolonha) implicou importante mudança de paradigma no ensino universitário. A influência é visível no cenário da comunidade europeia, que obviamente inclui a Espanha. Um dos sucessos desse processo é o fato de instigar a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Neste artigo, abordamos essa questão e, em especial, os efeitos que teve no âmbito das ciências jurídicas.

Palavras-chave: Competências. Ciências jurídicas. Educação. Universidade.

1 INTRODUÇÃO

A implementação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEE) traz consigo uma demanda de mudança nas metodologias de ensino utilizadas até o momento. Nesse sentido, a reforma no ensino trazida pela Declaração de Bolonha, com sensatez, situa a aprendizagem do aluno no centro das atenções. No entanto, a Declaração de Bolonha não faz menção aos canais que devem ser

* Doutor (com menção de Doutorado Europeu) pela Universidade de Sevilha (Espanha), com avaliação de destaque *cum laude* (por unanimidade da banca de avaliação). Doutor pela Universidade Rey Juan Carlos (Espanha), com a mesma avaliação.

utilizados para atingir esse objetivo, tampouco obriga que, para tanto, os professores do EEE façam uso de novas tecnologias¹. Em outras palavras, até o momento, inexistia norma legal que imponha ao docente universitário o uso de novas tecnologias no seu trabalho diário, bem como as universidades não foram dotadas de poderes para verificar o cumprimento desse eventual dever por parte de seus professores.

Como se mostra neste artigo, as novas tecnologias desempenham papel significativo, uma vez que constituem uma ferramenta essencial para que os alunos possam, dentre outros fatores, adquirir um rol de habilidades e competências tanto no ensino presencial (tradicional ou em sala de aula) como no ensino não presencial (a distância ou virtual). Embora não reste dúvida quanto à importância das novas tecnologias, sua utilização no caso das ciências jurídicas ainda deve ser avaliada – para proceder a uma adaptação oportuna – conforme as particularidades de cada disciplina. Em outros termos, nem todos os recursos tecnológicos disponíveis têm a mesma serventia para todas as disciplinas. No caso específico das ciências jurídicas – embora também em alguns ramos das ciências sociais –, os docentes, por várias razões que veremos a seguir, nem sempre mostraram entusiasmo no que concerne à introdução de novas tecnologias na sala de aula. Relativamente há pouco tempo, o docente recorria, exclusivamente, à aula expositiva, o que significava que os alunos tinham de estudar – sem qualquer outro apoio ou suporte – com base em suas anotações em sala e/ou em livros-texto.

Por exemplo, no caso específico das próprias disciplinas das ciências jurídicas, o uso das Tecnologias da Informação e da

¹ Cf. UNIÃO EUROPEIA. *Declaração de Bolonha*. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

Comunicação (TICs) viabiliza inúmeras atividades. Dentre elas, podemos mencionar a possibilidade de o professor realizar buscas e projetar em sala de aula legislação, jurisprudência e outros materiais úteis para a resolução de casos práticos. Enfim, há ampla gama de materiais adequados para a assimilação de conteúdo.

Embora tenhamos ciência das prerrogativas que as TICs trazem, no âmbito do ensino universitário em geral², alguns docentes, como antevemos, mostram-se relutantes quanto à sua efetiva implementação. As questões que se colocam a esse respeito são, em boa medida, relacionadas tanto com o papel que esses docentes poderiam desempenhar quanto com o eventual medo que possam ter na relação professor-aluno. Neste último caso, acredita-se, equivocadamente, que possa haver notável desvirtuação da relação que tradicionalmente existe entre esses dois atores.

Com relação ao ensino a distância, plataformas virtuais constituem uma ferramenta atraente para o aprendizado do aluno. Em muitos casos, há recursos como fóruns de discussão, *blogs* e *links* para as redes sociais, para que o docente possa acompanhar as discussões empreendidas pelos alunos e a interação com outros atores. Assim, pode-se avaliar a construção de posições legais que tenham sustentação adequada.

² Cf. SALINAS, J. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, Cataluña*, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2004. Disponível em: <<https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015; BOSCO, A. Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, Logroño, La Rioja, v. 86, p. 3-27, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328661.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015; DE PABLO PONS, J. El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 10, n. 2, p. 15-44, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427207002.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

Nas páginas que se seguem, veremos, em primeiro lugar, o que significou o EEE no âmbito da comunidade europeia, porém com maior interesse nas particularidades do caso espanhol. Em seguida, trataremos da incorporação das TICs ao ensino das ciências jurídicas.

2 O ESPAÇO EUROPEU DE ENSINO SUPERIOR: O PROCESSO DE BOLONHA³

Antes de aprofundarmos neste tópico e abordar o que significou o Processo de Bolonha, consideramos oportuno fazer, primeiramente, uma breve alusão ao que podem ser considerados os antecedentes desse processo. Em seguida, analisamos o valor jurídico a ele associado. Depois, tratamos do desenvolvimento do Processo de Bolonha. Por fim, abordamos a mensuração da qualidade dos sistemas de ensino superior na Europa.

2.1 Antecedentes

Em princípio, as universidades eram consideradas instituições de caráter essencialmente educativo e espaços de alguma forma concebidos com o propósito de preservar o conhecimento dos clássicos. No entanto, com o passar dos anos, as universidades mudaram sua forma e sua estrutura e, conseqüentemente, conseguiram incorporar novas tarefas⁴. A título de exemplo, elas

³ Cf. PROCESSO de Bolonha. Disponível em: <file:///C:/Users/11/Downloads/Processo%20de%20Bolonha%20-%20MCES%20de%2031-10-2005.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

⁴ Cf. GONZÁLEZ, E.; WHITTEMBURY, G. Wilhelm von Humboldt y la investigación universitaria. In: VALDIVIESO, R. (Coord.). *50 Años de la Fundación Luis Roche*. Simposio Conmemorativo del Instituto de Investigaciones Médicas. Caracas: Fundación Luis Roche, 2003. p. 65-77.

passaram a realizar pesquisa científica e implementar estudos em níveis mais avançados (pós-graduação).

Tendo em vista o que se estimava ser o 900º aniversário da prestigiada Universidade de Bolonha, na Itália⁵, diversos reitores europeus firmaram o que se denominou de *Magna Charta Universitatum*⁶. Nela, foram estabelecidos os princípios ou diretrizes básicas daquilo em que deve se basear a universidade no âmbito da comunidade europeia. Referimo-nos, em boa medida, aos parâmetros que devem ser seguidos para que as universidades europeias possam alcançar determinados níveis de desenvolvimento cultural, científico e técnico da humanidade. Note-se, no que diz respeito a esse ponto, que estamos diante de um avanço rumo ao que mais tarde seria o Processo de Bolonha. Não surpreende que, naquele momento (final da década de 1980), estavam sendo lançadas as bases para que, no futuro próximo, imperasse uma política que possibilitasse, em território europeu, a equivalência de títulos universitários⁷.

Aproximadamente um ano antes da aprovação do Processo de Bolonha, por ocasião do 800º aniversário da Universidade

⁵ Note-se que ela tem suas origens em 1088. É uma das grandes universidades europeias, juntamente com a Universidade de Oxford (Reino Unido), a Universidade de Paris (França) e a Universidade de Salamanca (Espanha).

⁶ Trata-se de um texto acordado entre o presidente da Conferência de Reitores Europeus e os reitores das Universidades de Bolonha, de Paris I, de Leuven, de Utrecht e de Barcelona. Também foi aprovado pelo presidente da Subcomissão para a Universidade da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa. (Cf. MAGNA Charta Universitatum. 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>>. Acesso em: 1º fev. 2015)

⁷ Durante o primeiro semestre de 1997, quando da Convenção de Lisboa (Portugal), apresentou-se a necessidade de estabelecer um sistema de reconhecimento e equivalência de títulos universitários. Dessa forma, poder-se-ia estabelecer as bases que de alguma forma facilitassem a mobilidade entre os diversos países europeus.

Sorbonne de Paris⁸, os ministros da educação de quatro países europeus – França, Itália, Reino Unido e Alemanha – assinaram a chamada Declaração de Sorbonne⁹. Nela, os ministros dos referidos Estados apontaram, de maneira louvável, que, quando falamos de Europa, não devemos nos limitar, exclusivamente, à esfera estritamente econômica (bancos, economia e, em última instância, o euro); devemos, sim, pensar no que poderia ser descrito como a Europa do Conhecimento¹⁰. Um dos muitos efeitos de tal acordo ou convenção foi a necessidade de abordar a convergência dos vários sistemas de ensino superior nos países europeus¹¹.

No final do século passado – mais precisamente em junho de 1999 –, 29 países da comunidade europeia assinaram a Declaração de Bolonha. Dentre eles se encontrava um grande número de Estados europeus,¹² inclusive os do Espaço Europeu de Livre Comércio e países que, no futuro, viriam a ser incorporados

⁸ Representa uma das universidades mais antigas do mundo. Foi fundada no século XIII.

⁹ FRANÇA. Sorbonne: declaração conjunta. 1998. Disponível em: <http://www.fam.ulusiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

¹⁰ A esse respeito, compete mencionar o Comunicado da Comissão, de 12 de novembro de 1997, destinado ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comitê Econômico e Social e ao Comitê das Regiões. Esse comunicado tem como título “Por uma Europa do Conhecimento” e, como estabelecido em seu preâmbulo, representa um esforço para definir o âmbito e o conteúdo da nova geração de ações conjuntas europeias no âmbito da educação, da formação e da juventude. (Cf. BÉLGICA. *Por uma Europa do conhecimento*. 1998. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/press-release_CES-98-38_pt.htm>. Acesso em: 1º fev. 2015)

¹¹ Uma das consequências disso foi, em boa medida, a melhoria tanto da mobilidade quanto da empregabilidade dos cidadãos europeus.

¹² Trata-se de: Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia e Suíça. Em 2001, houve a incorporação da Croácia, do Chipre, de Liechtenstein e da Turquia.

à União Europeia¹³. Cabe aqui ressaltar que os Estados que ratificaram a Convenção Cultural Europeia¹⁴, de dezembro de 1954, podem fazer parte do EEE, desde que se comprometam a respeitar os objetivos da Declaração de Bolonha.

Pode-se dizer que, na época, lançaram-se as bases para que, em 2010, se chegasse ao EEE. Foram realizadas conferências ministeriais bianuais com o objetivo de monitorar o que foi obtido e definir as diretrizes que permitiriam garantir a continuidade ideal do processo¹⁵. Vale destacar que o objetivo não era homogeneizar os vários e diferentes sistemas de ensino superior; o que realmente se buscava era aumentar sua compatibilidade, porém, a partir de uma perspectiva de respeito à diversidade¹⁶. Com efeito, o que se pretendia era melhorar a competitividade internacional das várias universidades europeias.

2.2 Avaliações sobre seu caráter jurídico

O Processo de Bolonha tem acentuado caráter político. Embora apresente um rol de objetivos e instrumentos a eles associados, não estabelece obrigações juridicamente vinculantes.

Posteriormente, em 2003, também entraram a Albânia, Andorra, a Bósnia-Herzegovina, a Rússia, a Arábia Saudita, a Sérvia e a Macedônia. Em 2005, juntaram-se: Armênia, Azerbaijão, Geórgia, Moldávia e Ucrânia. Em 2007, entrou Montenegro e, em 2010, entrou o Cazaquistão. Compete mencionar que Mônaco e São Marino são os dois únicos membros do Conselho da Europa que não se integraram ao Espaço Europeu de Ensino Superior.

¹³Hoje, depois de confirmado que de fato cumprem os compromissos previstos, fazem parte do Processo de Bolonha 47 países. Há, porém, um número limitado de Estados que, embora tenham solicitado sua adesão, não foram admitidos. São eles: Quirguistão, República Turca de Chipre do Norte, Israel e Kosovo.

¹⁴FRANÇA. *Convenção cultural europeia*. 1954. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

¹⁵PRAGA, 2001; BERLIM, 2003; BERGEN, 2005; LONDRES, 2007.

¹⁶Cf. SALABURU, P. HAUG, G.; GINÉS-MORA, J. *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2011.

A declaração em tela – que fixou 2010 como o prazo para a implementação do EEE – é mero acordo intergovernamental. Como dito, não implica, de forma alguma, a obrigatoriedade inerente a uma norma jurídica imperativa. Na verdade, representa um eventual acordo – potestativo ou facultativo – de cada um dos países que a ele adere com a finalidade de mudar o sistema de ensino nacional. Com efeito, estamos diante de um novo sistema que de forma alguma é imposto aos Estados, por meio dos seus governos, ou às universidades que neles se encontram. Em consonância com o exposto, o art. 165 do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia determina que “[a] União contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção [*sic*]”¹⁷. Os diversos Estados-Membros da União Europeia mantêm todas as suas competências relativas tanto ao conteúdo do ensino quanto à organização dos sistemas de ensino e diversidade (não só linguística, mas também cultural).

Uma vez cientes do caráter voluntário inerente ao Processo de Bolonha, devemos nos deter aos diversos objetivos a que a União Europeia se propõe em toda essa questão: desenvolvimento da educação europeia; fomento à mobilidade da comunidade universitária (tanto de docentes quanto de discentes); homologação de títulos universitários com base em um sistema de verificação contínua e no valor atribuído pelo Suplemento Europeu ao Diploma; e cooperação entre as várias instituições de ensino que promovam o intercâmbio de experiências que podem ser úteis a todos.

¹⁷ *UNIÃO EUROPEIA. Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia*. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2010. Disponível em: <http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties_pt.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015. O Tratado de Lisboa não reformou as disposições relativas ao papel da União Europeia no ensino e na formação (Título XII, art. 165 e 166 do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia).

Cabe, por fim, apontar que o Processo de Bolonha faz parte dos objetivos da Estratégia da Europa 2020¹⁸. Trata-se do programa global da União Europeia destinado a promover o crescimento e o emprego. Levando em conta o fato de que a aprendizagem permanente é essencial para o emprego e o crescimento, bem como para a participação de todos na sociedade, os Estados-Membros da União Europeia e a Comissão Europeia fortaleceram sua cooperação política em virtude do programa em questão. (COMISSÃO EUROPEIA, 2010)

2.3 O desenvolvimento de Bolonha

Dentre os objetivos contemplados no Processo de Bolonha, cabe destacar¹⁹: implementação de um sistema de formação acadêmica passível de comparação nos diversos Estados-Membros (a esse respeito, inclui-se, a fim de melhorar a transparência, um Suplemento Europeu ao Diploma); criação de um sistema baseado em dois grandes ciclos (o primeiro é a graduação²⁰ –

¹⁸ Nesse programa, a União Europeia apoia as prioridades do Processo de Bolonha, que visa dar maior coerência aos estudos de nível universitário e ao EEE, iniciado em 2010. (Cf. COMISSÃO EUROPEIA. *Europa 2020: a estratégia da União Europeia para o crescimento e o emprego*. Bruxelas, 2010. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 1º fev. 2015)

¹⁹ Cf. HAUG, H. Quality assurance/accreditation in the emerging european higher education area: a possible scenario for the future. *European Journal of Education*, Hoboken, NJ, v. 38, n. 3, p. 229-239, 2003. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-3435.00143/full>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

²⁰ Para a graduação, é necessário obter mais de 180-240 ECTS, o que, por sua vez, implica um mínimo de três a quatro anos de estudo em tempo integral. Estima-se que o título de graduação deve ser suficiente para se entrar no mercado de trabalho e, portanto, garantirá aos alunos as qualificações necessárias para poderem ser incorporados com sucesso no mercado. O diploma de graduação é obrigatório para ascender ao nível de pós-graduação.

antigo bacharelado – e o segundo é a pós-graduação, na qual podem ser distinguidas duas instâncias: o mestrado²¹ – profissional ou acadêmico – e o doutorado²²); remoção dos obstáculos eventualmente existentes e implementação do Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (do inglês, *European Credit Transfer and Accumulation System* – ECTS)²³ a fim de facilitar a mobilidade dos estudantes; incentivo à cooperação entre os Estados-Membros em prol da qualidade, a fim de alcançar critérios e metodologias que sejam passíveis de comparação; e, por fim, fomento a uma dimensão europeia de ensino superior.

Desde o Processo de Bolonha (1999) até o presente, a despeito da existência de inúmeras críticas por parte de docentes e discentes, já foi alcançada grande parte objetivos inicialmente estabelecidos²⁴. No entanto, não é exagero algum dizer que esse sucesso é mais formal do que real.

²¹ Os estudos de pós-graduação, juntamente com os de graduação, requerem que o aluno obtenha, no total, pelo menos 300 ECTS. Tudo isso significa, pelo menos, cinco anos de estudo em tempo integral. O mestrado requer um mínimo de 60 ECTS, que devem ser realizados em uma área de especialização. O mestrado pode ser acadêmico ou profissional, mas também pode incluir uma mescla de ambos e, de alguma forma, ser de natureza mista.

²² Para ingressar no doutorado, que leva à obtenção de um título após a conclusão de uma tese de doutoramento, deve-se obter no mínimo 300 créditos ECTS, dos quais pelo menos 60 devem corresponder a um ou vários mestrados acadêmicos. Somente esses mestrados, e não os de caráter profissionalizante ou especializações, garantem acesso ao doutorado.

²³ De alguma forma, esse sistema apresenta algumas características positivas. De fato, relega-se ao segundo plano o que, até então, envolvia a convalidação de disciplinas e adota-se, em troca, o reconhecimento de créditos. Isso significa que o professor não é mais obrigado a verificar se as disciplinas cursadas pelos alunos em diferentes instituições têm planos de ensino necessariamente semelhantes. Além disso, pelo ECTS, quantifica-se, numericamente, a carga de trabalho real cumprida pelo aluno. Nesse aspecto, a carga é fixada em um total de 60 créditos ao longo de um ano letivo completo e, de acordo com essa premissa, um semestre equivaleria a 30 créditos e um trimestre, a 20 créditos. O crédito europeu teria uma carga aproximada de 25 a 30 horas.

²⁴ O grau de implementação do Processo de Bolonha é heterogêneo nos vários países europeus. A título de exemplo, a Dinamarca, a Irlanda e a Suécia o

Embora tenham sido modificados os diferentes currículos das universidades, até o momento podemos afirmar que não foram implementadas com todo rigor e amplitude as novas metodologias próprias ou inerentes ao Processo de Bolonha. Todavia, pode-se vislumbrar que estamos diante de um processo de adaptação de toda a comunidade envolvida: docentes, pesquisadores, pessoal administrativo e de serviços, bem como os próprios discentes. Não obstante se possa entender como positiva a ideia subjacente ao Processo de Bolonha, existem alguns pontos negativos que devem ser sublinhados. A homologação de estudos, no âmbito da comunidade europeia, com a finalidade de incentivar a mobilidade dos diversos atores (alunos e professores) permitiu que as universidades desfrutassem de certa autonomia para determinar o conteúdo e a amplitude dos seus currículos. Disso resultam diferenças significativas entre os currículos das universidades dos diversos países europeus, emergindo problemas para efeitos de mobilidade dos estudantes. Na realidade, o grande problema reside no fato de que se tentou realizar todas essas mudanças sem incorrer em custo algum. Embora custos consistam em uma questão complexa, não se pode ignorar a grande crise econômica que está afetando com especial força certos países europeus, especialmente a Espanha.

No caso específico da Espanha, nos termos da legislação vigente, estabeleceu-se o dever de adaptar o ensino universitário ao EEE²⁵.

implementaram 100%, enquanto outros, como a Alemanha e a Itália, aproximadamente 85%. No caso específico das ciências jurídicas, salientamos que, dadas as suas particularidades, a Alemanha, a Áustria e a Itália optaram por não adaptar os estudos nessa área ao Processo de Bolonha.

²⁵ Além dessa lei, mencionamos as diretrizes denominadas “A integração do sistema universitário espanhol no Espaço Europeu de Ensino Superior”, que desenvolveram as disposições compreendidas pela Lei das Universidades. Esse documento também representou um ponto de partida importante para o debate sobre os procedimentos de reforma na Espanha.

A esse respeito, cabe apontar duas disposições da Lei Orgânica das Universidades 6/2001, de 21 de dezembro²⁶. Por um lado, com base no art. 88, que se refere aos ensinos, títulos e mobilidade de estudantes, indica-se, no seu primeiro parágrafo, que “o Governo, mediante indicação do Conselho de Universidades, adotará as medidas que garantirão que os diplomas oficiais expedidos pelas universidades espanholas sejam acompanhados do Suplemento Europeu ao Diploma”. Por outro lado, nos termos do art. 89.5, “o Governo, as Comunidades Autônomas e as universidades conduzirão a realização de programas que visam à renovação metodológica do ensino universitário para o cumprimento dos objetivos de qualidade do Espaço Europeu de Ensino Superior”.

2.4 A mensuração da qualidade dos sistemas de ensino superior na Europa

O Processo de Bolonha tem o objetivo prioritário de incrementar a qualidade do sistema de ensino universitário na

²⁶ ESPANHA. Lei Orgánica de Universidades n. 6, de 21 de dezembro de 2001. *Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 307, 24 dez. 2001. Disponível em:* <<https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015. Além disso, de caráter complementar, deve-se apontar o Real Decreto n. 1.393/2007, de 29 de outubro, que determina a organização dos ensinos universitários oficiais, modificado pelo Real Decreto n. 861/2010, de 2 de julho. Um ano depois, veio o Real Decreto n. 99/2011, de 28 de janeiro, que regulou os ensinos oficiais de doutorado e que teve como uma de suas novidades a criação das “Escolas de Doutorado”. (Cf. ESPANHA. Ministerio de Educación. Real Decreto n. 861, de 2 de julho de 2010, por el que se modifica el Real Decreto 1.393/2007, de 29 de outubro, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 161, jul. 2010. Disponível em:* <<https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015; ESPANHA. Ministerio de Educación. Real Decreto n. 99, de 28 de janeiro de 2011, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado, Madrid, n. 35, 10 fev. 2011. Disponível em:* <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-2541-consolidado.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015)

Europa²⁷. Já dissemos que o centro de gravidade de todo esse novo regime reside na atenção centrada no aluno. No entanto, as universidades europeias, para que possam continuar prestando serviços educacionais, estão sujeitas ao cumprimento de certos padrões de qualidade²⁸. Um setor específico da literatura acadêmica determina que essa é uma matéria na qual deve prevalecer a coexistência de sistemas de autorregulação²⁹. Nesse sentido, são visíveis as ações que estão operando em três dimensões.

Em primeiro lugar, em nível institucional, as próprias universidades da comunidade europeia estão implementando sistemas internos de mensuração da qualidade tanto no campo do ensino quanto da pesquisa. A expectativa é de que sua implementação contribua significativamente para a melhoria dos processos.

Em segundo lugar, em nível nacional ou estatal, criaram-se espécies de Agências Nacionais de avaliação ou garantia de qualidade. Esse tipo de instituição procura estabelecer, com base em determinados mecanismos, a qualidade das instituições, programas e títulos universitários. No caso específico da Espanha,

²⁷ Cf. EGIDO GÁLVEZ, I.; HAUG, H. La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 12, p. 81-112, 2006. Disponível em: <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1203.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

²⁸ A qualidade é, em boa medida, um conceito relativamente subjetivo, imbuído de valorações muitas vezes pessoais que, além disso, são diferentes dependendo do tempo e do espaço em que se aplicam. No caso específico da educação, pode-se afirmar que a qualidade é influenciada por uma série de conotações específicas. A esse respeito, remete-se o leitor a HARVEY, L.; GREEN, D. 'Defining' quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

²⁹ Cf. KELLS, H. R. *Autorregulación en la educación superior chilena: procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación, 1993.

vale destacar o trabalho realizado pela Agência Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação (Aneca). Essa agência, em operação desde 2002, verifica, dentre outros aspectos, a qualidade do ensino universitário³⁰. Ela já sofreu algumas críticas³¹ e mereceu certa polêmica dadas suas origens.

Em terceiro e último lugar, está sendo promovida, no espaço europeu, a cooperação entre as múltiplas agências de avaliação da qualidade. Nesse aspecto, fomentam-se tanto a transparência quanto a mobilidade³².

3 A INCORPORAÇÃO DAS TICs AO ENSINO DAS CIÊNCIAS JURÍDICAS

A seguir, abordamos diversas questões relacionadas com a implementação de novas tecnologias no âmbito do EEE. Após analisar, em várias subseções, o que elas representam em nível geral, concentrar-nos-emos no que elas são passíveis de determinar no caso das ciências jurídicas.

3.1 A inovação pedagógica na atualidade

A inovação na educação na era da informação está intimamente relacionada com a implementação das TICs. Sabe-se bem que essa

³⁰ Cf. MOBILIA, H.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, México, n. 208, p. 509-524, 1997; LÓPEZ MOJARRO, M. *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española, 1999.

³¹ Cf. ÁLVAREZ GARCÍA, F. J. La selección del profesorado en la universidad española. *Eunomia: revista en cultura de la legalidad*, Monterrey, México, n. 5, p. 139-158, 2014.

³² Cf. HAUG, 2003. A esse respeito, devemos mencionar, pelo menos, três marcos: o relatório chamado *Tuning Educational Structures in Europe (Ajustando estruturas educacionais na Europa)*; criação e funcionamento da European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA (Rede Europeia de Garantia no Ensino Superior), que lista as boas práticas em matéria de educação; e a Joint Quality Initiative (Iniciativa Conjunta para a Qualidade).

inovação em geral implica uma transformação radical e, dentre outros aspectos, incita uma mudança de paradigma no modelo de ensino que incide sobre múltiplas questões, incluindo, dentre outras, a prática docente, os hábitos e a assimilação de conteúdos.

A inovação não pode, de forma alguma, constituir-se como um fim, mas, sim, como um meio passível de aperfeiçoar sensivelmente a qualidade de ensino/aprendizagem e, simultaneamente, permitir que se alcancem os objetivos a que se propõem as instituições de ensino. Deve-se notar, também, que a inovação não necessariamente implica uma criação, mas, sim, uma mudança ou novidade que enseje uma série de melhorias mais ou menos significativas na qualidade do ensino. Em vista disso, poder-se-ia, em certa medida, inferir que não se justifica – uma vez que não teria sentido – a inovação que não contribui para melhorar a qualidade.

Uma das características mais importantes do Processo de Bolonha, que está intimamente relacionada com a inovação pedagógica, encontra-se na avaliação contínua. Com base nela, avalia-se a aquisição de competências por meio de métodos e práticas distintos (de diferentes tipos e extensões), de exercícios ou trabalhos curtos, de apresentação de trabalhos (individuais ou em grupo), de fóruns, de *blogs* e de uma longa lista de ferramentas.

Na era da informação, os arcaicos papéis de professor e aluno, que até tempos muito recentes se perpetuaram ao longo do tempo, foram substancialmente modificados³³. Destarte, o docente, além

³³ Cf. CALLE VELASCO, M. J. El reto se ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* Zaragoza, v. 18, n. 3, p. 251-258, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/274/27418316.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015; UNIGARRO GUTIÉRREZ, M. A.; RONDÓN RANGEL, M. Tareas del docente en la enseñanza flexible: el caso de la UNAB Virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 74-84, 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

de fornecer – com didática – conteúdos, deve ser um guia ou tutor que facilita a aprendizagem, levando em consideração questões de naturezas acadêmica, profissional e pessoal.

3.2 A utilização das TICs no ensino jurídico universitário

A seguir, abordamos um dos pontos fundamentais deste artigo: o exame da aplicação das TICs no ensino superior das ciências jurídicas. Antes de entrar nesse assunto propriamente dito, é importante verificar uma das qualidades inerentes aos alunos que estão hoje em dia em sala de aula, ou seja, a facilidade e a habilidade com que fazem uso das novas tecnologias. Os nativos digitais, como têm sido chamados, constituem a primeira geração de estudantes universitários que têm essa peculiaridade inerente, o que lhes dá, a princípio, uma posição social de destaque no cenário global. Estão acostumados, como consumidores e usuários, a utilizar os últimos avanços tecnológicos – não por obrigação ou imposição externa, mas, em boa medida, por pura convicção e, o mais importante, por necessidade absoluta. Pode-se afirmar que nem mesmo concebem esses instrumentos digitais como tecnologias em sentido estrito, mas, sim, como uma forma natural de socialização, comunicação e aprendizagem.

3.2.1 Nativos digitais vs. imigrantes digitais

As universidades da Espanha são as que mais ativamente estão contribuindo para a criação de um EEE. Referimo-nos, em última instância, ao que tem sido chamado de “convergência europeia”. Estamos imersos, por completo, na chamada era digital ou tecnológica e, de alguma forma, ocorre a necessidade de cruzar o fosso digital entre os imigrantes digitais (docentes) e os nativos digitais (alunos).

A expressão “nativos digitais” foi criada em 2001 por Prensky, em referência a pessoas que nasceram na era da tecnologia³⁴. Como mostra a prática, os nativos digitais – muitas vezes, jovens – fazem uso das novas tecnologias com particular facilidade e habilidade, já que cresceram com elas, que são uma parte inerente de sua educação³⁵, embora existam críticas a esse respeito³⁶.

De frente, ou melhor, junto com aqueles que chamamos de nativos digitais, temos aqueles que podemos chamar de “imigrantes digitais”, que são os docentes. Em geral, caracterizam-se por um uso das TICs mediante aprendizagem, muitas vezes por razões de sobrevivência e/ou adaptação a um meio novo e complexo.

Uma vez que vimos, de passagem, as particularidades gerais de cada um dos grupos mencionados, procedemos, a seguir, a uma discussão dos possíveis efeitos que as diferenças entre eles suscitem.

³⁴ Cf. PRENSKY, Marc. Digital natives digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015; PRENSKY, Marc. Digital natives digital immigrants: do they really think differently?: part 2. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001b. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015. Trata-se de pessoas que fazem uso diário de computadores pessoais, jogos em rede, músicas digitais, vídeos, telefones celulares e outros dispositivos eletrônicos que existem há relativamente pouco de tempo.

³⁵ Cf. OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 2005; PEDRÓ, F. *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. Paris: OECD-CERI, 2006. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>>. Acesso em: 1º fev. 2015; BERLANGA FERNÁNDEZ, I. Metalenguaje interactivo: herramientas en la red para nativos digitales. *Icono 14: revista de comunicación y nuevas tecnologías*, Madrid, n. 15, p. 274-288, 2010.

³⁶ Cf. BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The ‘digital natives’ debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, Hoboken, NJ, v. 39, n. 5, p. 775-86, 2008.

Em primeiro lugar, mencionamos as nefastas consequências possíveis caso o professor se mostre relutante e até mesmo contrário à implementação das TICs no seu cotidiano de ensino. Esse professor, como podemos concluir, estaria decidindo se excluir de tal ambiente, quer continuando com metodologias de ensino arcaicas e obsoletas (adotando uma atitude passiva), quer resistindo à utilização das TICs (adotando uma atitude belicosa).

Em segundo lugar, indo um passo além, há um ponto que merece nossa atenção. Estritamente, referimo-nos a docentes que não implementam, em sua totalidade, as TICs no seu cotidiano de ensino. Esse tipo de ensino teria como objetivo aproveitar, tanto quanto possível, a própria relevância das TIC, mas sem relegar a segundo plano o que poderíamos chamar de “formas não digitais de compreensão e interação”. Esse fato não representa uma circunstância negativa por si só e pode até mesmo vir a tornar-se um marco positivo, já que permite harmonizar o melhor das TICs no ensino com o que mais se destaca das metodologias tradicionais, as quais, na verdade, não são alteradas, mas, sim, complementadas.

Em terceiro e último lugar, deve ser levado em conta o grupo de estudantes, que, pelas suas circunstâncias (em grande parte, mais velhos), não pode ser considerado composto por nativos digitais. Esse ponto é simplesmente uma consequência da heterogeneidade que existe na sala de aula. Normalmente, em termos quantitativos, eles constituem uma parte relativamente pequena do corpo discente e, além disso, apresentam um perfil acadêmico relativamente bem definido. Costumam ser pessoas que estão presentes em cursos vespertinos ou noturnos e/ou cursos a distância, assim como em situações familiares e pessoais muito diferentes daquelas de seus pares geralmente mais jovens.

Na sociedade em que vivemos, as vantagens inerentes às novas tecnologias não podem ser ignoradas. Deve-se, no entanto, partir da premissa de que elas não são uma panaceia com as quais

se pode alcançar a educação total de alunos. Em outras palavras, esses instrumentos não devem ser sacralizados, mas, sim, avaliados em suas condições justas. Estamos diante de instrumentos graças aos quais podem ser desenvolvidas – de forma mais rápida, fácil e acessível – diversas metodologias de ensino.

Como já adiantamos, no EEE é definido um modelo educacional em que se modifica a antiga relação existente entre professor e aluno. O Processo de Bolonha estimula o aluno a realizar uma gama relativamente ampla de atividades não presenciais. Essas atividades, que devem ser supervisionadas pelo tutor ou professor, destinam-se a reforçar a aprendizagem do aluno com base em seu próprio trabalho pessoal.

3.2.2 Aplicação ao âmbito da docência de disciplinas jurídicas

No ensino universitário de diferentes ramos das ciências jurídicas, as aulas expositivas continuam sendo um instrumento básico adequado ao ensino do alunado. No entanto, dadas as alterações recentes geradas para aumentar a qualidade docente, deve-se ponderar o peso desse instrumento.

Não se deve de modo algum ignorar o fato de que as ciências jurídicas constituem um ramo do conhecimento que, em boa medida, é baseado na argumentação. Em sua aprendizagem, é fundamento que se domine o uso adequado da linguagem como uma ferramenta básica para a exposição de ideias. Em outras palavras, o ensino das ciências jurídicas apresenta um elemento argumentativo importante, cuja manifestação mais visível se dá na aula expositiva, que geralmente é de natureza teórica³⁷. As exposições orais do docente

³⁷ Gordillo define essa prática como uma exposição didática, na qual o professor fala, sem interrupção, durante toda a aula. Seria, salvas as devidas proporções,

sobre vários conteúdos relativos à disciplina merecem um lugar de destaque necessário para assimilação de um rol de conceitos gerais.

A utilidade e o valor da aula expositiva no âmbito jurídico são claramente notáveis³⁸. No entanto, diz-se que esse método de ensino, em certo sentido, transforma o destinatário, o aluno, em um sujeito passivo, no sentido de que ele se coloca como mero receptor de ideias, sendo desencorajado da busca autônoma de conteúdos e conhecimentos³⁹. Deve-se fugir de certos comportamentos docentes que, em certa medida, distorcem, de forma decisiva, o significado e a funcionalidade da aula expositiva. De uma exposição oral ordenada e fundamentada pode-se chegar, em certos casos, a um entediante ditado de apontamentos, sem explicação de qualquer natureza e, até mesmo, em alguns casos, com uma leitura absurda e desnecessária do livro-texto ou do artigo sugerido. Às vezes, esse tipo de comportamento pode revelar baixo nível de preparação do professor e até mesmo sua falta de vontade de se atualizar, reciclar e, na medida do possível, renovar-se na disciplina que leciona⁴⁰.

Para que a aula expositivo-argumentativa, com forte característica didática, seja útil e satisfatória para seus destinatários,

algo semelhante a uma palestra. (Cf. GORDILLO, A. *El método en derecho*. Buenos Aires: FDA, 2012)

³⁸ Cf. YLARRI, J. S. La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia*: revista sobre enseñanza del derecho, Buenos Aires, n. 20, p. 219-243, 2012. Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/la-clase-expositiva-sigue-teniendo-algo-que-decir-no-siempre-es-conveniente-el-metodo-de-casos.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

³⁹ Cf. WITKER, J. Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina. In: SALGADO, C.; MACÍAS-VÁSQUEZ, D.; CARMENT, M. (Ed.). *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz del Alba Medrano: la enseñanza del derecho*. México: Universidad Autónoma de México, 2007. p. 485-500.

⁴⁰ O professor, em todo caso, deve assumir o dever de fazer uma atualização permanente no que diz respeito à modernização e ao avanço contínuo das TICs.

é recomendável que seja objeto de complemento por meio de dinâmicas de aprendizagem mais abertas e participativas. Nesse aspecto, as TICs hão de desenvolver um trabalho muito relevante na forma de conceber a aula expositiva. De fato, deve afetar, a título de exemplo, a organização, por parte do docente expositor, dos conteúdos que transmite aos seus alunos.

Com efeito, as TICs são ferramentas que exercem função significativa no âmbito jurídico: facilitam a sistematização do conteúdo que será explicado. Por exemplo, a explicação didática pode ser feita com base em roteiros de aula, recorrendo-se, para tanto, ao Microsoft PowerPoint.

É útil fazer uso das novas tecnologias como meio para mostrar visualmente o que se está comunicando oralmente. Por exemplo, no caso das ciências jurídicas, pode-se, dentre outros, exibir: preceitos do ordenamento jurídico nacional ou estrangeiro (especialmente útil no caso do Direito Comparado); enumeração e comentário crítico de decisões jurisprudenciais e administrativas; projeção e comentário de exemplares de documentos normalmente utilizados no meio jurídico que se relacionam com a peça jurídica que se está explicando em cada momento (cláusulas contratuais, estatutos sociais e documentos notariais de diverso alcance); e a diversidade de correntes doutrinárias.

Navegar pela internet em sala de aula – de acordo com certos padrões de responsabilidade por parte do aluno – permite visualizar determinadas instituições relacionadas com o setor do ordenamento jurídico que está sendo explicado no momento. Também confere ao aluno a oportunidade de tomar conhecimento de registros e arquivos que disponibilizam ao público alguns dados estatísticos.

A utilização das novas tecnologias é também recomendável nas aulas práticas. Nesse sentido, a argumentação, que deve constar em cada um dos casos, demanda constantes referências legislativas

e jurisprudenciais e, para isso, pode ser muito conveniente usar bases jurídicas *on-line*.

Deve-se considerar, também, que um dos métodos de ensino que se veem sensivelmente beneficiados pelo processo particularmente novo derivado da implementação do EEE vem na esteira da implementação de seminários. Os alunos podem ser divididos em vários subgrupos, o que permite que certos temas sejam abordados nos seminários com um grau de profundidade. O planejamento dos simpósios ou seminários é favorecido pelas TICs. Não é de surpreender que elas podem ajudar o aluno a se desenvolver fora da sala de aula e até mesmo fora do período escolar.

4 CONCLUSÃO

A implementação do EEE está ocorrendo em velocidades diferentes nos diversos países que compõem a União Europeia. Embora aqueles que aderiram ao Processo de Bolonha ou se comprometeram com ele tenham assumido o compromisso de adaptar os seus respectivos ensinos universitários à Declaração de Bolonha, nem todos o concluíram no mesmo nível. O trabalho de adaptar os ensinos universitários ao EEE deve ser efetuado, sobretudo, tendo em vista as particularidades de cada ramo da ciência e de área do conhecimento científico.

Como enfatizamos, o que se deve buscar, acima de tudo, é que a atenção do ensino/aprendizagem incida sobre o aluno. O Processo de Bolonha, dentre outras questões, refere-se às competências dos alunos, à educação continuada e, por fim (e não menos importante), à era da informação. Nessa nova etapa em que nos encontramos, a chave para que o aluno alcance sucesso completo não está em memorizar conteúdos, mas, sim, em dominar técnicas e habilidades de aprendizagem, ou seja, o que se denomina de competências. Em outras palavras, passa-se do que se pode chamar de modelo “tarimba”

– que coloca o centro da atenção na docência e no ditado de conteúdos
 – para o que se poderia qualificar como modelo “escrivanhinha” – em que o protagonismo incide na aprendizagem do aluno.

O Processo de Bolonha tem por fim alcançar uma educação de qualidade. A inovação educacional e, portanto, docente está realmente arraigada ao Processo de Bolonha. Na verdade, com razão, o objetivo é promover, de forma significativa, a utilização das TICs. Em todo caso, como vimos, a introdução de novas tecnologias, apesar dos receios de determinados setores dos docentes acostumados às aulas expositivas, é passível de estabelecer numerosas prerrogativas para seus destinatários. Um dos âmbitos de estudo em que seu uso deve ser incentivado é o das ciências jurídicas, no entanto, nem todas as disciplinas podem usar as TICs da mesma forma, uma vez que, em razão do ramo específico, é necessário um trabalho de adaptação distinta.

New perspectives on law education: in light of the Bologna Process

Abstract: The European Higher Education Area (Bologna Course) has been an important paradigm shift in higher education. The influence is visible in the community scene, and therefore, this includes Spain. One of the successes it achieves is to encourage the use of the Information and Communications Technologies. In this chapter we will refer to this subject and, in particular, to the effects that it has assumed in the field of the legal sciences.

Keywords: Competencies. Legal sciences. Education. University.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ GARCÍA, F. J. La selección del profesorado en la universidad española. *Eunomia*: revista en cultura de la legalidad, Monterrey, México, n. 5, p. 139-158, set. 2013/fev. 2014. Disponível em: <<http://eunomia.tirant.com/wp-content/uploads/2013/10/Eunomia-51.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

BÉLGICA. *Por uma Europa do conhecimento*. 1998. Disponível em: <http://europa.eu/rapid/press-release_CES-98-38_pt.htm>. Acesso em: 1º fev. 2015.

BENNETT, S.; MATON, K.; KERVIN, L. The ‘digital natives’ debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, Hoboken, NJ, v. 39, n. 5, p. 775-786, 2008. Disponível em: <<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2465&context=edupapers>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

BERLANGA FERNÁNDEZ, I. Metalenguaje interactivo: herramientas en la red para nativos digitales. *Icono 14*: revista de comunicación y nuevas tecnologías, Madrid, n. 15, p. 274-288, 2010. Disponível em: <<http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/294>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

BOSCO, A. Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones. *Aula Abierta*, Logroño, La Rioja, v. 86, p. 3-27, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2328661.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

BRICALL, J. M. La Universidad ante el siglo XXI. In: SANGRÁ, A.; GONZÁLEZ, M. (Coord.). *La transformación de las universidades a través de las TIC*: discursos y prácticas. Barcelona: UOC, 2004. p. 19-29.

CALLE VELASCO, M. J. El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Zaragoza, v. 18, n. 3, p. 251-258, 2004.

COMISSÃO EUROPEIA. *Europa 2020: a estratégia da União Europeia para o crescimento e o emprego*. Bruxelas, 2010. Disponível em: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

DE PABLO PONS, J. El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Madrid, v. 10, n. 2, p. 15-44, 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427207002.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

EGIDO GÁLVEZ, I.; HAUG, H. La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid, n. 12, p. 81-112, 2006. Disponível em: <<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec12/reec1203.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

ESPANHA. Lei Orgânica de Universidades n. 6, de 21 de dezembro de 2001. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 307, 24 dez. 2001, Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

ESPANHA. Ministerio de Educación. Real Decreto n. 861, de 2 de julho de 2010, por el que se modifica el Real Decreto 1.393/2007, de 29 de outubro, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 161, jul. 2010. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

ESPANHA. Ministerio de Educación. Real Decreto n. 99, de 28 de janeiro de 2011, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, n. 35, 10 fev. 2011. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-2541-consolidado.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

FRANÇA. *Convenção cultural europeia*. 1954. Disponível em: <<http://www.gddc.pt/siii/docs/dec717-1975.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

GONZÁLEZ, E.; WHITTEMBURY, G. Wilhelm Von Humboldt y la Investigación Universitaria. In: VALDIVIESO, R. (Coord.). *50 Años de la Fundación Luis Roche*. Simposio Conmemorativo del Instituto de Investigaciones Médicas. Caracas: Fundación Luis Roche, 2003. p. 65-77.

GORDILLO, A. *El método en derecho*. Buenos Aires: FDA, 2012.

HARVEY, L.; GREEN, D. Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, United Kingdom, v. 18, n. 1, p. 9-34, 1993. Disponível

em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%20and%20Green%201992%20Defining%20quality%20pre%20publication%20draft.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

HAUG, H. Quality assurance/accreditation in the emerging european higher education area: a possible scenario for the future. *European Journal of Education*, Hoboken, NJ, v. 38, n. 3, p. 229-239, 2003. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-3435.00143/full>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

KELLS, H. R. *Autorregulación en la educación superior chilena: procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación, 1993.

LÓPEZ MOJARRO, M. *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española, 1999.

MAGNA Charta Universitatum. 1988. Disponível em: <<http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/portuguese>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

MOBILIA, H.; GARCÍA-VALCÁRCEL, A. Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior. *Revista Española de Pedagogía*, México, n. 208, p. 509-524, 1997.

OBLINGER, D. G.; OBLINGER, J. L. *Educating the net generation*. Boulder: Educause, 2005.

PEDRÓ, F. *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. Paris: OECD-CERI, 2006. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=848274>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

PRENSKY, Marc. Digital natives digital immigrants: do they really think differently?: part 2. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001a. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

PRENSKY, Marc. Digital natives digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, Bradford, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001b. Disponível em: <<http://www>.

marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

PROCESSO de Bolonha. Disponível em: <file:///C:/Users/11/Downloads/Processo%20de%20Bolonha%20-%20MCES%20de%2031-10-2005.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

SALABURU, P. HAUG, G.; GINÉS-MORA, J. *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 2011.

SALINAS, J. Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Cataluña, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2004. Disponível em: <<https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

UNIÃO EUROPEIA. *Declaração de Bolonha*. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

UNIÃO EUROPEIA. *Versões consolidadas do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o funcionamento da União Europeia. Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia, 2010. Disponível em: <http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties_pt.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

UNIGARRO GUTIÉRREZ, M. A.; RONDÓN RANGEL, M. Tareas del docente en la enseñanza flexible: el caso de la UNAB Virtual. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Barcelona, v. 2, n. 1, p. 74-84, 2005. Disponível em: <<http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/unigarro0405.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

WITKER, J. Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina. In: SALGADO, C.; MACÍAS-VÁSQUEZ, D.; CARMENT, M. (Ed.). *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz del Alba Medrano: la enseñanza del derecho*, México: Universidad Autónoma de México, 2007. p. 485-500.

YLARRI, J. S. La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia: revista*

sobre enseñanza del derecho, Buenos Aires, n. 20, p. 219-243, 2012. Disponível em: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/la-clase-expositiva-sigue-teniendo-algo-que-decir-no-siempre-es-conveniente-el-metodo-de-casos.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2015.

Recebido em 26 de novembro de 2015.

Aceito em 4 de abril de 2016.